

---

## Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide

*High School Teachers' Distress: Assistance for Nine Teachers in France Seeking  
Help*

*Sufrimiento de profesoras de enseñanza secundaria; acompañamiento de nueve  
profesores franceses en demanda de ayuda*

**Hélène Veyrac et Agnès Dumas**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4417>

DOI : 10.4000/pistes.4417

ISSN : 1481-9384

### Éditeur

Les Amis de PISTES

### Référence électronique

Hélène Veyrac et Agnès Dumas, « Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 17-1 | 2015, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4417> ; DOI : 10.4000/pistes.4417

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Pistes* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide

*High School Teachers' Distress: Assistance for Nine Teachers in France Seeking Help*

*Sufrimiento de profesores de enseñanza secundaria; acompañamiento de nueve profesores franceses en demanda de ayuda*

Hélène Veyrac et Agnès Dumas

---

## Introduction

- 1 La souffrance des enseignants fait l'objet de recherches descriptives qui visent à mieux la comprendre, à identifier ses déterminants, ses manifestations, ses effets. Ici, l'approche proposée est complémentaire aux études qui visent à décrire cette souffrance : elle prend le parti de mieux la comprendre par l'exploitation de données issues d'un dispositif d'écoute et d'accompagnement d'enseignants. Ces données permettent de décrire le rapport de quelques enseignants à leur travail. Ainsi, cet article décrit différents parcours d'enseignants ayant fait appel à une ligne téléphonique d'écoute et pour lesquels un dispositif d'accompagnement a été mis en place. Ce dispositif s'insère dans une démarche de prévention secondaire. Par la description de forme de souffrance, il permet de contribuer à la connaissance de l'activité de travail des enseignants.
- 2 Dans la première partie de cet article, plusieurs approches récentes dans le domaine de la recherche sur la souffrance des enseignants seront évoquées. La deuxième partie, méthodologique, précisera le dispositif d'accompagnement au cours duquel les données ont été recueillies. Dans une troisième partie, des données relatives à l'expression de la souffrance, aux modalités d'accompagnement des personnes et à leurs effets sur les

enseignants seront présentées. Enfin, une discussion sur les dispositifs d'accompagnement sera proposée.

## 1. Les enseignants en détresse psychologique

- 3 Le travail des enseignants fait l'objet d'une littérature importante (Tardif et Lessard, 1999 ; Maroy, 2006), probablement du fait des enjeux sociétaux importants et multiples inhérents à ce métier ainsi qu'au nombre d'enseignants de par le monde. Des recherches relativement récentes portent sur le bien-être au travail dans l'enseignement secondaire (Launis et Koli, 2004), mais les recherches sur les difficultés lourdes que peuvent éprouver certains enseignants à exercer leur métier sont déjà anciennes. Pour Esteve (1989),  
« on parle du malaise des enseignants depuis de nombreuses années, mais c'est au début des années 80 qu'il devient un objet de recherche au sujet duquel les revues spécialisées ont publié plus de 500 études. »
- 4 On peut en effet relever plusieurs publications, notamment dans *British Journal of Educational Psychology* ou dans *Educational Review*, qui datent du début des années 1980, portant sur le stress des enseignants. Cet objet de recherche est abordé diversement, deux approches peuvent être distinguées : l'approche épidémiologique et l'approche clinique.
- 5 L'approche épidémiologique de la santé mentale des enseignants (Jaoul et Kovess, 2004) s'appuie principalement sur des questionnaires adressés à des cohortes de plusieurs centaines ou plusieurs milliers d'enseignants. Les questionnaires visent à mesurer la détresse psychologique, les facteurs de stress (statut de l'enseignant, caractéristiques de l'établissement, etc.). Ainsi, des résultats permettent d'avancer des facteurs de stress liés à la détresse psychologique. Une recherche de Finlay-Jones (1986), citée par Jaoul et Kovess (2004), menée auprès d'enseignants de l'Ouest australien montre que :  
« chez les enseignants du secondaire, parmi les sept facteurs liés à la détresse les plus importants étaient le comportement des élèves ; le manque de moyens dont disposait l'école ; la nécessité de reprendre des études pour augmenter ses qualifications, le manque de support des superviseurs. »
- 6 Une recherche portant sur les enseignants en France (Kovess-Mastefy et coll., 2006) avance que :  
« choisir son métier par vocation ou intérêt et être en accord avec son idéal professionnel protègent de la détresse psychologique, alors que choisir son métier par vocation ou intérêt sans parvenir à satisfaire cet idéal professionnel expose au risque de détresse psychologique. »
- 7 Par ailleurs, ces enquêtes épidémiologiques peuvent chercher à comparer des populations d'enseignants avec des populations de non-enseignants (p. ex. des enseignants comparés à des médecins, dans Kovess-Mastefy et coll., 2006) afin notamment de tenter de déterminer si les enseignants sont plus exposés à la détresse psychologique que d'autres professionnels. Les résultats de Kovess et coll. (2001) cités par Jaoul et Kovess (2004) montrent que seule la tranche d'âge 50-65 ans est touchée par une surmorbidity dépressive. Pour les autres âges, les auteurs ne trouvent pas de différence statistiquement significative avec d'autres populations, ou en trouve une dans le sens d'une moindre exposition à la surmorbidity dépressive, comme si le métier d'enseignant protégeait de la dépression, pour certaines tranches d'âge. Les auteurs (Jaoul et Kovess, 2004 ; Kovess-

Masféty et coll., 2006) relèvent que les périodes de vacances scolaires sont un facteur possible de protection contre les risques de surmorbidity.

- 8 Si l'approche épidémiologique parvient à mettre en perspective de nombreuses variables (stress, burnout, détresse psychologique, idéal professionnel, vocation, sexe, âge, etc.), elle gagne à s'alimenter d'approches cliniques.
- 9 L'approche clinique fournit des récits biographiques relativement longs, éclairés d'interprétations externes, où des parcours d'enseignants sont analysés. Ces parcours relatent une crise « passagère » résolue (Camana, 2002a) ou une crise qui amène à quitter le métier (Camana, 2002b). Les interprétations issues d'analyses cliniques peuvent sembler rejoindre les interprétations des épidémiologistes, comme dans le cas de David :
  - « Ce que l'on peut lire à travers les paroles de David est l'écart entre l'idéal de métier (donner des connaissances et du bonheur aux élèves) et les valeurs actuelles véhiculées par le métier : ce décalage est le facteur déclencheur de crise puis d'accélération du processus » (Camana, 2002b).
- 10 David, enseignant, est décrit comme un enseignant en impossibilité de comprendre le fonctionnement du processus de sa propre crise,
  - « comme David interprète le monde en fonction de ses habitus premiers, David n'a pas la capacité de changer son regard sur les élèves, ce qui explique qu'il soit incapable de comprendre leurs comportements » (Camana, 2002b)
  - « Le point nodal de la crise : David ne comprend pas qu'il ne comprend pas » (Camana, 2002b).
- 11 L'auteur note alors l'importance pour les enseignants de « visiter leur propre pratique », sans cependant évoquer d'accompagnement à ce travail qu'elle constate pourtant comme absent auprès de cet enseignant.
- 12 La technique de l'autoconfrontation apparaît comme une possibilité de placer les sujets en situation de pouvoir parler de leur activité ; leur expérience passée est
  - « promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (Clot et coll., 2001) ;
- 13 elle constitue souvent un matériau d'analyse du travail « ordinaire » des enseignants. Elle permet au chercheur de poser des interprétations sur l'expression d'un vécu, (André, 2011) et aussi de dégager des caractéristiques du travail importantes à considérer quand on s'intéresse à la santé au travail. Par exemple, l'impossibilité d'imposer aux élèves d'apprendre est un trait du métier d'enseignant qui requiert de pouvoir « faire face au désengagement des élèves ». De même, c'est un métier où
  - « il est toujours possible de mieux faire, de faire davantage : l'activité n'a d'autres limites que celle que l'enseignant se donne » (André, 2011).
- 14 La clinique du travail fournit également un éclairage complémentaire aux approches épidémiologiques, notamment par les concepts de souffrance éthique et l'éclairage sur les karô-jisatsu (surcharge de travail qui amène au suicide). La didactique clinique est encore une autre approche ; basée sur des concepts de la psychanalyse, elle décrit des situations qui affectent, qui pèsent et déstabilisent les enseignants, voire des « impossibles à supporter » par l'enseignant (Carnus et Terrisse, 2013).
- 15 Ce survol de travaux dans le champ des sciences humaines et sociales relatifs à la souffrance des enseignants, que l'ouvrage de Lantheaume et Hérou (2008) décrit amplement, nous amène à deux remarques. La première est celle de la rareté des données empiriques portant sur des données cliniques d'enseignants en grande détresse. La seconde est relative à la méconnaissance des accompagnements d'enseignants : si des

modalités d'accompagnement et leurs effets sont illustrés (Doudin et coll., 2011), ils donnent rarement à voir les trajectoires individuelles et leurs accompagnements.

- 16 L'article présent apporte des éléments de description de ces trajectoires individuelles. Plus précisément il vise à répondre, à travers les données recueillies à l'occasion de la mise en place d'un dispositif national d'aide aux enseignants en souffrance, aux questions suivantes. Quelles sont les expressions de souffrance des enseignants ? Ces expressions sont-elles en lien avec les situations d'enseignement ? Comment les enseignants peuvent-ils être accompagnés non pas individuellement mais en groupe, par un accompagnement collectif ? Quels ont été les effets de ces accompagnements ?

## 2. Des données issues d'un dispositif d'accompagnement

### 2.1 Un dispositif d'écoute

- 17 À cause des significations fortes de souffrance dans le métier d'enseignant et des formes pouvant aller jusqu'au suicide sur le lieu de travail, les services de gestion des enseignants du ministère de l'Agriculture français ont financé la mise en place d'une ligne téléphonique d'écoute et d'aide à destination des enseignants. Cette ligne a été expérimentée durant plus de deux années, d'octobre 2010 à décembre 2012. Elle comportait un ensemble articulé d'actions visant à améliorer les conditions de travail des enseignants. Elle a ainsi été proposée à l'ensemble des enseignants de l'enseignement agricole public français (environ 8000 enseignants). Elle a été tenue par l'une d'entre nous (Agnès Dumas), psychologue indépendante, alors que la coordination de l'ensemble des actions a été confiée à une autre d'entre nous (Hélène Veyrac) qui a pu s'appuyer sur ses connaissances en ergonomie. La position de psychologue indépendante du ministère bien que financée par ce dernier a permis d'assurer un statut « hybride » au dispositif. En effet, la psychologue, du fait de son indépendance, a pu travailler sans avoir à rendre précisément de compte sur les enseignants appelants tout en pouvant envisager, avec ces derniers, des liens avec leur contexte de travail. L'invention de ce statut hybride de la ligne d'écoute a découlé d'une enquête auprès des lignes déjà en place dans d'autres organisations : les lignes externalisées ont leurs limites, car elles ne permettent pas de prévention primaire, de même que les lignes trop portées par l'institution ne sont pas toujours perçues comme des aides par des personnels souvent en conflit avec l'institution.
- 18 L'objectif initial de la ligne expérimentée était de répondre à des situations d'angoisses situationnelles d'ordre professionnel, mais il s'avère que les appels ont concerné majoritairement des angoisses plus existentielles que situationnelles. Ainsi, le dispositif a reçu moins de demande de réponses ponctuelles urgentes (comme, par exemple, à la suite d'une altercation avec un groupe d'élèves, l'enseignant s'interroge sur comment reprendre la classe le lendemain) que d'appels correspondant à des situations de « crises professionnelles » au sens de Camana (2002), à des situations de décrochage professionnel plus latent. Par ailleurs, une partie des enseignants qui ont appelé la ligne étaient en « début de parcours », dans le sens où leurs appels étaient le premier appel à l'aide qu'ils exprimaient dans le contexte de leur travail. Une autre partie, quantitativement équivalente à la première, était constituée d'enseignants qui avaient déjà signifié leurs

difficultés auprès de différents acteurs tels que médecins du travail, assistants sociaux, syndicats, etc.

- 19 Un autre objectif de cette ligne a été de pouvoir relever des éléments sur le vécu du travail et d'ainsi pouvoir imaginer une prévention primaire, profitable à un plus grand nombre d'agents. Enfin, au-delà de l'écoute, ce dispositif a eu pour vocation de proposer des « accompagnements collectifs » à quelques agents qui s'adressaient à la psychologue, via la ligne téléphonique.

## 2.2 Un dispositif d'accompagnement collectif

- 20 Nous parlons d'accompagnement collectif dans le sens où les enseignants ont été rassemblés en un même lieu, dans une configuration proche d'un dispositif de formation dédié à un collectif restreint. L'accompagnement collectif a pris la forme de deux fois trois journées regroupées avec la psychologue dans un centre de formation national. Les enseignants qui ont bénéficié de cet accompagnement ont ainsi participé collectivement à une session, en fin d'année scolaire, puis ont été invités à se filmer sur leur lieu de travail lors de séances d'enseignement. Ils ont alors participé à une seconde session après quelques semaines de la rentrée scolaire. La première session visait notamment, pour chaque enseignant, à envisager des régulations de l'activité qui pourraient être mises en œuvre à la rentrée scolaire suivante. Le film a été un support pour la deuxième session, comme il peut l'être dans des formations basées sur des analyses de pratiques (Fabre et Veyrac, 2014). Les sessions ont été menées par la psychologue, initialement spécialisée en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, aidée ponctuellement de formateurs en didactique de la discipline enseignée par l'enseignant concerné, notamment pour mener des autoconfrontations croisées sur la base des films diffusés par chaque enseignant. Au cours de quatre années, plusieurs accompagnements collectifs se sont déroulés mais chaque enseignant n'a suivi qu'un accompagnement complet de deux sessions.

## 2.3 Du dispositif d'écoute au dispositif d'accompagnement collectif : parcours de neuf enseignants

- 21 Au cours des deux années civiles citées, une vingtaine d'enseignants de l'enseignement agricole public français ont suivi cet accompagnement collectif destiné à des enseignants se sentant démobilisés, déstabilisés dans leur travail, ou étant perçus comme tels par les services de gestion des personnels, l'inspection pédagogique ou par les directeurs d'établissement. Parmi eux, neuf enseignants se sont vu proposer cet accompagnement lors d'un de leurs appels à la ligne d'écoute et de suivi psychologique. Ils n'ont pas appelé la ligne d'écoute pour demander cet accompagnement, mais la psychologue a pris l'initiative de la leur proposer, jugeant que le dispositif pouvait contribuer à réduire leur souffrance. L'accompagnement collectif étant basé sur des analyses de l'activité en classe, la psychologue a orienté vers l'accompagnement seulement une partie des enseignants qui ont fait appel à la ligne d'écoute. Un des éléments intervenant dans son jugement était le lien envisageable entre l'expression de la souffrance et le travail dans la classe avec les élèves. Même quand la souffrance était attribuée à des faits majoritairement extérieurs au travail, l'accompagnement collectif a pu être envisagé dans la mesure où les émotions envahissaient la sphère de travail et altéraient significativement la qualité du lien éducatif avec les élèves.

- 22 Les informations relatives à ces neuf personnes composent la base des éléments qui sont donnés en partie empirique de cette recherche. Le choix de ce groupe de personnes est justifié par l'enjeu de la recherche : décrire des accompagnements d'enseignants en demande d'aide. Les enseignants qui ont suivi l'accompagnement collectif alors qu'ils n'avaient pas demandé d'aide (notamment les enseignants désignés par la hiérarchie) ont fait l'objet d'un suivi psychologique distinct et ne seront pas évoqués ici, de même que les enseignants ayant fait appel à la ligne d'écoute mais n'ayant pas suivi l'accompagnement.

## 2.4 Exploitation des données

- 23 Présenter des données sur des enseignants en demande d'aide est déontologiquement délicat ; il s'agit d'un objet de recherche qui implique des personnes en souffrance dont l'anonymat ne peut être levé. Étant donné le faible effectif des personnes, et afin de garantir un anonymat des données, aucun élément sur leur origine géographique n'est indiqué. De plus, les éléments trop marquants, qui pourraient donner trop de signes de reconnaissance des personnes n'apparaissent pas.
- 24 Le matériau qui constitue le corpus est le « carnet de bord » de la psychologue, composé de prise de notes utiles à son travail, sur deux années. Cinq rencontres entre les deux auteurs, sous forme d'entretien et d'atelier d'écriture, ont permis de constituer l'ensemble de données : ainsi, les données sont l'expression de trajectoires telles quelles ont été perçues par l'une d'entre nous, quelques mois après la fin de l'accompagnement, à partir de traces prises tout au long des accompagnements.

## 3. Trajectoires d'enseignants accompagnés

- 25 Avant de présenter des éléments sur l'expression de la souffrance des enseignants qui ont appelé la ligne, sur l'accompagnement mis en place et sur les effets de cet accompagnement, nous indiquons quelques informations importantes sur le travail des enseignants. Les neuf enseignants exercent un métier qui relève de la relation humaine ; leur travail relève de la transformation d'individu, en l'occurrence des jeunes majoritairement âgés de 16 à 18 ans. Les contenus des programmes à enseigner sont conçus par un ensemble d'acteurs relativement nombreux (inspecteurs, professionnels des spécialités des diplômes...) et aboutissent à des compromis qui constituent une part importante des prescriptions pour les enseignants. Ces prescriptions sont relativement faibles dans le sens où peu d'indications sont généralement précisées sur la mise en œuvre des référentiels de formation. La marge d'initiative de chaque enseignant est particulièrement importante dans certaines spécialités, l'adaptation au contexte régional étant ainsi possible, de même que l'adaptation aux contraintes humaines et matérielles de chaque lycée. Elle s'accompagne d'une variabilité interindividuelle des pratiques d'enseignement et d'une responsabilisation élevée de chaque enseignant. Les liens entre « personnalité » et « compétences », dans leur acception du langage courant, semblent ténus : les savoir-être sont des savoir-faire professionnels. Les effectifs d'élèves varient d'une classe à l'autre (de 10 à plus de 30 élèves par classe) et le nombre d'enseignants intervenant auprès d'une même classe varie également (moins de 10 à plus de 15 enseignants par classe). Ainsi, pour une même classe, certains enseignants y interviennent presque tous les jours de la semaine alors que d'autres ne voient les élèves que deux fois par mois. Certains cours peuvent être menés par plusieurs enseignants en

co-activité en classe. Il s'agit pourtant de moments rares, la plupart des enseignements étant donnés par un seul enseignant. Cet élément caractéristique du travail des enseignants nous semble important à souligner : les enseignants de l'enseignement agricole ne voient que rarement leurs collègues enseigner et sont eux-mêmes très peu en situation de rendre leur activité visible à d'autres personnes que les élèves.

- 26 Les lycées agricoles français sont répartis sur l'ensemble du territoire français, mais sont relativement peu nombreux, ce qui implique qu'un changement d'établissement nécessite souvent pour l'enseignant de déménager ou d'effectuer de longs trajets, contrairement aux lycées de l'éducation nationale qui offrent aux enseignants plus de possibilités de changement de lieu de travail. Les équipes d'enseignants sont alors relativement stables, contrairement aux directeurs de ces structures qui changent plus souvent. L'entrée dans le métier s'effectue principalement selon deux voies : le recrutement local en tant que contractuel sous condition de diplôme ou l'admission à un concours national suivie d'une année de formation avant titularisation.

### 3.1 Les expressions de la souffrance des enseignants

- 27 Au moment où les enseignants appellent la ligne d'écoute et de soutien, l'expression peut être très variée : demande d'écoute ou de conseil, colère, forte émotion, annonce de décision de se suicider, etc. Il est pourtant possible de distinguer deux types d'appels : ceux qui expriment une souffrance liée aux situations d'enseignement et ceux qui ne lient pas leur souffrance à l'enseignement.

#### 3.1.1 Les expressions de la souffrance liée à la situation d'enseignement

- 28 Cinq enseignants sur les neuf ont exprimé leur souffrance comme essentiellement due à leur contexte de travail.
- 29 Un enseignant de mathématiques et un enseignant de français-philosophie exprimaient leurs difficultés à conduire la classe. Un professeur de mathématiques-physique-chimie-informatique en lycée professionnel affirmait ne pas croire en ce qu'il faisait. Il paraissait en grand questionnement vis-à-vis des matières dont il devait assurer l'enseignement, il se sentait en désaccord avec les programmes à enseigner, il se sentait déstabilisé. À propos de ses enseignements, les élèves lui disaient : « Ça ne sert à rien » ; il affirmait manquer de conviction par rapport aux enseignements qu'il transmettait aux élèves ; pour lui, ceux-ci cherchaient à se professionnaliser et les matières scientifiques n'avaient pas de sens, ni selon eux ni selon lui. Il disait des élèves qu'ils n'étaient pas motivés, il ressentait un décalage entre, d'une part, les programmes et, d'autre part, les attentes des élèves et de l'entreprise.
- 30 Un professeur en éducation socioculturelle, très jeune, exprimait vivre une dissonance entre ses valeurs et celles du public d'élèves qu'il jugeait raciste et machiste. Il exprimait son incompréhension vis-à-vis de ses élèves. Par ailleurs, il pensait que ces derniers pouvaient d'eux-mêmes comprendre les règles de la classe, « les règles du jeu », comme dans un sport où le cadre est posé sans qu'on ait besoin de le rappeler.
- 31 Un cinquième professeur, enseignant en zootechnie (production animale), exprimait des difficultés avec les élèves. Il indiquait ne pas aimer sanctionner. Par ailleurs, il exprimait le sentiment que les élèves n'apprenaient pas. Il qualifiait son cours de « squelettique », s'appuyant essentiellement sur un plan et une phrase résumant ce que les élèves devaient

savoir. Il estimait qu'ils avaient du mal à accepter d'aborder des aspects fondamentaux, hormis les liens conceptuels qu'il parvenait à faire avec les séances de travaux pratiques. Il disait aller directement à l'essentiel pour que les apprenants retiennent rapidement afin de « perdre le moins possible d'élèves », mais déplorait ne pas pouvoir aborder plus de contenus dans ses enseignements, d'en « faire plus avec les élèves ». Pour terminer le programme tout en « perdant le moins d'élèves », il ne pouvait pas développer les aspects intéressants de sa discipline d'enseignement ; il ressentait que les programmes d'enseignement et le cadre d'évaluation des apprentissages le contraignaient à enseigner ainsi.

- 32 Pour ces cinq enseignants, tout semblait se passer comme s'ils ne pouvaient plus supporter des situations qui mettent à mal leur idéal professionnel, notamment, former des élèves tolérants, enseigner des contenus adéquats aux demandes des entreprises et des élèves, enseigner sans avoir à « faire la police », enseigner sans avoir à éduquer, ne laisser aucun élève sur le côté. Il serait important d'instruire ce qui a nourri et ce qui modifie cet idéal professionnel. Ces enseignants ne semblent pas supporter les tensions entre un idéal professionnel – probablement en partie nourri par l'organisation (centre de formation, action de communication sur le métier d'enseignant, passé d'élève, etc.) – et ce qu'ils perçoivent de la réalité du travail. Cette perception est très liée, pour quatre de ces cinq enseignants, à l'impossibilité d'imposer aux élèves d'apprendre. Ici, dans le réel du travail, ce qui semble résister le plus douloureusement, concerne l'objet même du travail. Les enseignants expriment une souffrance à ne pas parvenir à atteindre les objectifs qu'ils s'assignent. On note qu'ils n'expriment pas qu'ils s'assignent ces objectifs : ils semblent penser que les objectifs sont extérieurs à eux, que le sens du travail fait l'objet d'un consensus, et que probablement eux ne parviennent pas à fonctionner alors que d'autres y parviennent. Le métier d'enseignant revêt là une spécificité qui peut amener de la souffrance au travail : il s'exerce souvent de manière cloisonnée dans les temps d'interaction avec les élèves et rend ainsi peu fréquentes les occasions d'échanger entre pairs sur la nature du travail bien fait.

### 3.1.2 Les expressions de la souffrance dont l'origine est peu liée à la situation d'enseignement

- 33 Les expressions de souffrance des neuf enseignants ne renvoient pas toutes à des situations d'enseignement impossibles à supporter : pour quatre enseignants, les origines des détresses psychologiques ne sont pas exclusivement liées à des situations d'enseignement, mais mêlent aussi des situations extra-professionnelles vécues difficilement.
- 34 Un enseignant professeur-stagiaire, déstabilisé par un bouleversement familial l'amenant à assumer abruptement de nouvelles responsabilités et soumis à un contexte d'inspection qui se passait mal, exprimait le sentiment d'être dépassé. Il éprouvait un sentiment de perte de maîtrise d'événements familiaux et professionnels. Il se sentait très fragilisé par la situation et exprimait le sentiment qu'on voulait lui enfoncer « la tête sous l'eau ». Sa nouvelle situation lui provoquait une attente forte – non conscientisée en début d'accompagnement – de solidarité de la part de son entourage professionnel ; il ne percevait pas la manifestation de cette solidarité.
- 35 Un enseignant, en fin de carrière a eu recours à la ligne d'écoute parce qu'il ressentait que ses difficultés de couple étaient en train de prendre des proportions importantes dans son

travail en classe. Il se voyait devenir très exigeant vis-à-vis des élèves. Il se sentait à la fois submergé et seul, il ressentait le besoin d'être écouté, notamment sur l'origine de son entrée dans le métier d'enseignant qu'il estimait non choisi, dû au hasard. Tout semblait s'effondrer du fait du changement dans sa vie familiale : il ressentait une difficulté à « faire face à la classe », sans parvenir à trouver de point d'appui pour s'aider à sortir de la dépression.

- 36 Un professeur de mathématiques a appelé la ligne d'écoute et de soutien parce qu'il voulait une aide pour reprendre le travail après quelques jours d'arrêt pour cause de dépression. Il craignait de se retrouver à nouveau déprimé ; il avait besoin d'aide pour se remettre en selle. Il se posait la question de continuer ou d'arrêter son activité professionnelle de professeur.
- 37 Une autre personne souffrait de multiples douleurs physiques. Elle semblait très sensible, se disait seule dans sa vie personnelle et somatisait, elle était souvent en arrêt maladie. Elle avait l'impression de « se vider de son énergie régulièrement ». Elle exprimait des difficultés avec le proviseur du lycée dans lequel elle travaillait. Elle disait ressentir de l'incompréhension de la part de sa hiérarchie directe du fait de ses arrêts de travail ; elle ne trouvait ni réconfort ni compréhension du côté de sa hiérarchie ; au contraire, ses traitements contre la douleur ne faisant pas l'objet de compréhension, elle se sentait en difficulté. Elle exprimait aussi un manque de reconnaissance de la part de ses élèves.
- 38 Ces quatre personnes qui expriment différemment leur souffrance lient la vie professionnelle avec la vie hors travail. Si l'origine de leur souffrance peut parfois être attribuée à une sphère de vie non professionnelle, les interrelations entre les souffrances au travail et les souffrances hors travail sont nombreuses, les liens entre événements extra-professionnels (deuil, séparation), angoisses existentielles et le travail d'enseignant sont ténus. Les enseignants expriment un manque de reconnaissance de leur souffrance de la part d'acteurs divers : collègues, hiérarchie et élèves.

## 3.2 L'accompagnement des enseignants en souffrance

- 39 Pour accompagner les enseignants, le psychologue peut s'appuyer sur l'expression de la souffrance. C'est en partie ainsi que des modalités d'accompagnement distinctes ont été proposées aux enseignants. Cependant, plusieurs grandes lignes sont communes à l'action du psychologue pour amener l'enseignant à entrer dans le dispositif d'accompagnement collectif.

### 3.2.1 Une demande d'aide qui indique un renoncement à contrôler la situation

- 40 Les expressions de souffrance indiquent que les enseignants envisagent leur part de responsabilité dans l'origine de leur souffrance. Il serait simpliste de dire que les origines de la souffrance sont attribuées à des causes externes (causalité attribuée aux autres, à la situation dont l'enseignant se sent victime, etc.). Les « attributions causales de la souffrance » sont à la fois externes et internes. Les enseignants qui appellent la ligne d'écoute et de soutien parviennent à attribuer à eux-mêmes plusieurs causes à la situation très douloureuse et démobilisatrice qu'ils vivent. S'ils peuvent concevoir que l'origine de leur souffrance vient en partie d'eux, ils n'ont pour autant pas de solution venant d'eux ; ils sont en demande « d'être ménagés », reconnus dans leur souffrance légitime, sans savoir comment s'y prendre par eux-mêmes. Leurs émotions sont associées

à de la peur, de la fuite, de l'inhibition ; ils attendent que les autres (élèves, hiérarchie, etc.) fassent le premier pas. Mettre l'enseignant en situation d'envisager qu'il peut lui-même agir sur son environnement pour améliorer ses conditions de travail a été un objectif important de l'accompagnement imaginé par la psychologue.

### 3.2.2 Trois grandes lignes : confiance en soi, reconnaissance et auto-analyse

- 41 Pour l'ensemble des enseignants, trois principales lignes d'actions ont été suivies : augmenter la confiance en soi des enseignants, participer à leur reconnaissance par l'écoute et favoriser un travail d'auto-analyse.
- 42 Avant de pouvoir proposer un accompagnement collectif, il a semblé important de travailler sur les points qui empêchaient l'enseignant de se projeter dans un dispositif d'accompagnement en groupe en présentiel. Se projeter ainsi nécessite d'imaginer agir sur ses pratiques plutôt que de voir les choses se résoudre seules. Il peut s'agir d'une démarche radicalement différente de celle d'une demande d'aide. En effet, il s'agit d'une démarche qui nécessite de penser pouvoir « affronter » un ensemble de contraintes liées à l'accompagnement : justifier son absence auprès de plusieurs classes, demander de quitter l'établissement auprès de son directeur, organiser un déplacement, affronter le regard d'un groupe de personnes, etc. Affronter ces contraintes ne peut se faire sans un minimum de confiance en soi, confiance en ses possibilités de faire face à l'ensemble de contraintes et confiance en soi pour pouvoir tirer profit d'une formation.
- 43 Une seconde grande ligne d'action est celle de l'écoute. Il s'agit de comprendre, de « mettre de l'entente » vis-à-vis de la situation vécue par la personne. L'enjeu est que l'enseignant se sente reconnu, que son estime de soi soit moins mise à l'épreuve. Pour ce faire, l'enseignant est mis en possibilité d'éprouver que sa souffrance est perçue comme légitime. L'écoute est alors l'action du psychologue pour parvenir à un sentiment de légitimité de souffrir.
- 44 Par l'auto-analyse, le travail réflexif, les enseignants sont amenés à exprimer une série de points : peurs, limites, besoins, objectifs. Plus précisément, il s'agit là pour chaque enseignant d'exprimer ses craintes, puis ses « limites » dans le sens d'exprimer ce qu'il considère être non acceptable, plus supportable, ce qu'il ne veut pas vivre. Ensuite, l'enseignant exprime ce qui va lui permettre d'aller mieux, et enfin de définir des objectifs (retourner en classe, se protéger de la hiérarchie, anticiper les situations de conflits, ne pas se montrer en état hystérique en classe, etc.). Les auto-analyses sont basées sur une reconnaissance par les enseignants de leur positionnement et sur une remédiation co-construite.

### 3.2.3 Représentations des publics, place de l'adulte

- 45 Certains enseignants peuvent se retrouver face à des publics qu'ils jugent différents des publics connus antérieurement ou différents de leurs attentes. Cette différence peut provoquer de la peur, et empêcher toute velléité à comprendre, à rassurer les élèves. Ils perçoivent parfois les élèves comme manquant de motivation dans les apprentissages. Ils jugent que la motivation par les enjeux liés à l'obtention d'un diplôme (promesse d'un emploi) ne suffit plus, ils qualifient souvent les élèves de consommateurs d'enseignement. Dans ces contextes, l'accompagnement collectif a visé à leur permettre d'envisager de nouvelles voies, comme la réassurance des apprenants, la mobilisation des élèves, la mise en place d'un cadre pour permettre l'enseignement-apprentissage. Des questions que les

enseignants ne s'étaient jamais posées ont pu être travaillées, abordant ainsi les représentations qu'ont les professeurs des élèves et les représentations possibles des professeurs par les élèves. Par l'auto-analyse proposée, les enseignants ont pu décrire des situations déstabilisantes, se repositionner en tant qu'adulte éducateur.

### 3.3. Les effets de l'accompagnement collectif

- 46 Les effets de l'accompagnement collectif sont évidemment difficiles à évaluer. Pourtant, quelques éléments de transformation ont pu être perçus, notamment lors des bilans qui ont eu lieu en fin de session d'accompagnement.
- 47 Un des effets de l'accompagnement auprès du professeur de français a notamment été de prendre conscience qu'il enseignait pour « l'amour de la matière », pour son attachement au français, en se complaisant dans l'enseignement sans se soucier suffisamment de l'apprentissage. Pour lui, concevoir des cours indépendamment de la prise en compte de la réception de ses enseignements n'était plus tenable et il a pu envisager des inventions didactiques qui visaient à tenir compte des élèves « en captant leur attention grâce à des outils plus familiers des élèves ».
- 48 L'enseignant de mathématiques a pu analyser qu'il se mettait en situation de redouter les élèves, de craindre les élèves du fait de son manque de préparation. Il a réalisé que les manques de préparation créaient des situations dans lesquelles il pouvait être potentiellement déstabilisé et a par conséquent décidé d'investir plus de temps dans la préparation de ses enseignements afin de réduire sa crainte des élèves.
- 49 L'enseignant de mathématiques-physique-chimie-informatique a pu développer des échanges avec les autres enseignants sur le sens de l'École, sur les évolutions de ses fonctions. Il a envisagé d'exprimer ses sentiments vis-à-vis des programmes aux élèves tout en les amenant à accepter la contrainte institutionnelle qui dépasse les enseignants et les élèves.
- 50 Le professeur d'éducation socioculturelle en difficulté par rapport aux attitudes discriminatoires de ses élèves a pu concevoir des solutions pour amener les élèves à travailler sur leurs propres valeurs. L'enseignant a pris la décision de traiter les sujets de discrimination en s'appuyant sur ses collègues (infirmière, conseiller principal d'éducation, etc.) du fait de l'émotion associée pour lui vis-à-vis de ces sujets. Il a jugé inopportun d'affronter seul ces sujets avec ses élèves ; il a distingué une approche collectivement assumée d'une approche en classe où un cadre doit être respecté, sans débat possible sur les questions de discrimination.
- 51 L'enseignant en zootechnie a pu se rendre compte qu'il n'aimait pas sanctionner les élèves, et que ceci pouvait expliquer qu'il résolvait cette crainte par une diminution des contenus à enseigner. Il a pu mener un travail sur les raisons de cette difficulté à sanctionner les élèves et a imaginé un cadre qu'il pouvait poser pour lui éviter d'avoir à sanctionner.
- 52 Le professeur-stagiaire qui éprouvait un sentiment de déficit de solidarité, voire d'abandon de la part de son environnement professionnel, a modifié sa perception de sa situation : il a estimé que le cœur de ses souffrances était d'ordre familial et ne pouvait pas trouver d'amélioration par un travail sur les aspects professionnels avant un travail sur sa sphère privée.

- 53 Les enseignants en souffrance dans leur vie privée ont pu échanger sur les spécificités de leur métier qui nécessiteraient de pouvoir mettre à distance les problèmes personnels pour se rendre disponibles aux élèves. Ne pas se laisser envahir par les émotions liées à une situation extra-professionnelle douloureuse nécessite un travail que l'accompagnement a pu parfois commencer. Par exemple, un enseignant, dont les discours laissent apparaître une modalité d'interaction avec les élèves envahis d'émotion, ainsi qu'une projection dans le statut d'élève (il se « mettait » à la place des élèves) a pris la décision de mettre plus de distance émotionnelle entre lui et les élèves afin de retrouver de l'énergie et se préserver.

### 3.4. Synthèse et données complémentaires

- 54 Les neuf parcours d'accompagnement relatés sont résumés dans le tableau 1.

Tableau 1. Synthèse des résultats pour les neuf enseignants qui ont appelé la ligne téléphonique d'écoute et qui ont suivi un dispositif d'accompagnement (chaque ligne du tableau correspond aux données relatives à un enseignant)

Genre	Type d'enseignement	Principales expressions de la souffrance lors de l'appel à la ligne d'écoute	Principales prises de conscience et régulations de l'activité envisagées par l'enseignant à la suite de l'accompagnement collectif
H	Enseignement général	Problème avec la conduite de la classe.	Se positionner en tant qu'adulte, préparer davantage ses cours.
F	Enseignement général	Problème avec la conduite de la classe.	Prise de conscience que l'amour de la discipline enseignée n'est pas l'enseignement. Conception de cours prenant davantage en compte l'activité des élèves.
F	Enseignement général	Désaccord avec le prescrit – ne croit plus dans ce qu'il fait. Ressenti de perte de sens des apprentissages pour les élèves.	Prise de conscience des divergences de point de vue sur le sens du travail. Exprimer sa position aux élèves vis-à-vis des enseignements proposés.
F	Enseignement général	Les valeurs des élèves sont dénoncées par l'enseignante.	S'appuyer sur l'équipe éducative du lycée pour envisager une éducation civique.
H	Enseignement professionnel	Les élèves n'apprennent rien, le cours est inconsistant.	Prise de conscience qu'il ne souhaitait pas contraindre les élèves. Mettre en place et s'appuyer sur un cadre qui assure à l'enseignant de ne pas avoir à sanctionner directement.

F	Enseignement général	Le contexte familial subitement plus difficile à assumer n'est pas pris en compte par les acteurs au travail.	Prise de conscience d'une attente trop forte de solidarité de l'environnement professionnel. Prise en charge de ses contraintes familiales par des ressources hors travail.
F	Enseignement général	Des difficultés de couple qui impactent le travail en classe.	Mise à distance d'émotions envahissantes et démotivantes.
F	Enseignement général	Appréhension pour reprendre le travail après un long arrêt maladie.	
F	Enseignement général	Peu de reconnaissance de la part des élèves et de la hiérarchie alors qu'elle doit affronter des douleurs physiques importantes.	

- 55 On remarque que la proportion de femmes dans ce groupe est bien supérieure à la proportion de femmes constituant le corps des enseignants des établissements d'enseignement agricole public français (un peu plus de 50 %).
- 56 Les neuf enseignants ont majoritairement entre 40 à 50 ans. L'enseignante en conflit avec les valeurs de ses élèves est très jeune. Le statut d'emploi de ces enseignants est celui de fonctionnaire (dans en emploi stable) ou d'agent contractuel de l'État (emploi plus précaire). La proportion des statuts est équilibrée parmi les neuf enseignants, mais elle n'est pas représentative de la population d'enseignants (plus de quatre-vingts pour cent de titulaires). On remarque, au-delà des neuf personnes, que les agents contractuels ont trouvé plus de légitimité dans le fait de ne pas avoir une grande confiance en eux, il leur a majoritairement été plus facile de parler de leurs difficultés, comme si elle était légitimée par leur statut qui ne les a pas « intronisés » enseignant à la suite d'un concours et d'une formation. Tout s'est passé comme si le statut (titulaire vs contractuel) avait un impact fort sur le vécu de l'accompagnement collectif : les titulaires ne s'avouant pas en échec contrairement aux contractuels qui pouvaient exprimer un manque de confiance en soi.
- 57 Les enseignants sont plutôt des enseignants qui interviennent dans des disciplines d'enseignement général. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce constat : les enseignants d'enseignement général ont bien souvent « une seule carrière » alors que les enseignants de matières techniques ont développé des compétences dans d'autres domaines avant d'être enseignant. Une seule carrière qui s'avère plus longue et peut-être plus propice à un épuisement professionnel.

## 4. Discussion

- 58 Les résultats comportent certaines limites. Les données présentées n'ont pas été relevées dans le but de faire l'objet d'un travail de recherche, ce qui en fait à la fois sa force (les enseignants ne se sont pas dévoilés pour un processus de recherche mais parce qu'ils

avaient une urgence à être aidés) et une faiblesse (les données ont fait l'objet de reconstitution, elles n'ont pas fait l'objet d'un recueil systématique). Par ailleurs, la généralisation des résultats issus de seulement neuf enseignants est limitée. Toutefois, plusieurs éléments de discussion qui dépassent ces quelques enseignants nous semblent pouvoir être dégagés.

#### 4.1 Expression de la souffrance et effet de l'accompagnement collectif

- 59 Les données recueillies portent sur une catégorie d'enseignants particulière : ceux qui expriment une demande d'aide et acceptent un accompagnement de type collectif. Un point commun à l'ensemble de ces parcours a été de parvenir, en fin d'accompagnement, à envisager des solutions concrètes, dépendant des enseignants eux-mêmes et modifiant leurs rapports aux apprenants, à leurs collègues, à leurs hiérarchies, voire aux injonctions liées aux programmes à enseigner.
- 60 On remarque pour deux enseignants que la souffrance exprimée a été liée aux contenus des enseignements. Si de nombreux travaux traitent du rapport savoir/apprenant, on entrevoit l'importance de recherche sur les liens enseignant/savoir à enseigner. Des approches psychanalytiques (Carnus et Terrisse, 2003) ou ergonomiques (Veyrac et Asloum, 2009) ont déjà tenté de décrire ces liens qui déterminent fortement les situations d'enseignement/apprentissage. Plutôt que de considérer que les souffrances des enseignants relatives aux contenus à enseigner en lycée professionnel soient des épiphénomènes concernant une minorité d'enseignants trop consciencieux et soucieux de donner du sens à leur travail, il est possible de considérer que ces souffrances sont les signaux visibles d'incongruités institutionnelles, d'hésitations sociétales, notamment celles liées aux fonctions de l'enseignement professionnel. Les tensions du travail des enseignants, dont nous avons noté les effets sur certains enseignants qui ne parviennent pas à les dépasser, donnent à voir des conditions de travail du métier de professeur d'enseignement secondaire en France de nos jours. On peut notamment y voir l'importance des conditions d'emploi et d'entrée dans le métier sur le vécu du travail, et confronter les résultats de Mukamurera et Balleux (2013) relatifs à l'expérience de la précarité par les enseignants :
- « Vivre l'incertitude et le stress, être un éternel débutant même après des années d'enseignement, entretenir un rapport de dépendance avec la direction, manifester un sentiment d'appartenance difficile et avoir des difficultés à adopter et affirmer un style pédagogique personnel. »
- 61 Par ailleurs, les différentes trajectoires esquissées dans ce texte laissent entrevoir l'incongruité d'une intervention simple sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant pour répondre à des situations de détresse psychologique. L'approche de la psychologie clinique bute lorsqu'elle ne peut s'assortir de levier pour la transformation des situations de travail alors que les approches managériales peuvent échouer dès lors que les dimensions psychologiques propres à chaque enseignant, dans son individualité, sont niées. Des dispositifs qui s'appuient sur des échanges entre pairs en dehors du lieu habituel de travail peuvent aider les enseignants, mais les parcours des personnes évoquées dans ce texte nous ont convaincus de l'inadéquation à leurs situations des dispositifs classiques de sessions de formation. En effet, les enseignants qui s'autorisent à interrompre leur travail sont, selon nous, des professionnels suffisamment confiants en

eux pour envisager de laisser leurs classes sans trop craindre de conséquences telles que le retard dans le programme, la fatigue liée aux déplacements, etc. On peut ainsi avancer que les enseignants qui ont le plus besoin de moments d'accompagnement, dans le sens qu'ils ont le plus besoin d'aide pour modifier leur activité et la percevoir comme supportable, via une nouvelle perception de leur travail, de nouvelles façons de s'organiser, de nouveaux buts, de nouvelles conceptions utiles à leurs métiers, sont ceux qui sont le moins enclins à assumer les conséquences de l'absence inhérente à ces formes d'accompagnement collectif. Des dispositifs d'accompagnement coordonnés, alliant écoute psychologique, levier d'action via une coordination avec des acteurs clés de la gestion de carrière des enseignants et interventions auprès des équipes de direction semblent pouvoir contribuer à soulager quelques souffrances. Ceci étant, un travail plus en amont semble incontournable, travail sur des mises en débat souvent absentes (sens des programmes, évolutions des publics, hétérogénéité des publics, relation avec l'institution, etc.) qui laisserait moins les enseignants en proie à des choix difficiles à assumer seul dans le silence. La mise en place de « groupes de supervision » dédiés aux enseignants nous semble aller dans ce sens : ils permettent une mise en mot et en débat du travail des enseignants.

## 4.2 D'autres accompagnements possibles

- 62 L'accompagnement en partie décrit ici n'est évidemment pas exclusif d'autres approches (ergonomique, psycho-pathologique, psychanalytique, psychiatrique, psychothérapeutique, gestionnaire, etc.). Il repose sur la tentative de remobilisation de l'enseignant, tentative qui prend parfois beaucoup de temps. Ainsi, lorsqu'un enseignant s'exprime de la façon suivante :
- « Si j'ai bien compris le message, ils [les élèves] passent leur vie à nous emmerder, on va pas en plus les caresser dans le sens du poil »
- 63 il semble que l'accompagnement n'ait pas encore abouti. Par ailleurs, créer un groupe d'enseignants vivant des situations émotionnellement fortes et déstabilisantes pour eux n'est pas toujours propice à un travail sur la décentration et l'écoute. On peut même craindre que le groupe accentue l'effet démobilisateur par effet de confortation dans la plainte, la nécessité de soutien et l'incontrôlabilité des situations. Pourtant, les situations d'accompagnement collectives basées sur un travail du groupe portent souvent leurs fruits, notamment lorsqu'ils s'inscrivent dans la durée. Ces dispositifs ne sont pas nouveaux (Héraud, 1989 ; Janot-Bergunat et Rasclé, 2008 ; Clot et coll., 2001) et gagneraient à être développés, notamment en prévention des risques professionnels. On peut voir là la force de la prévention primaire qui permet d'éviter les souffrances plutôt que de tenter de les diminuer. Ainsi, la création de groupes de supervision, à l'instar des dispositifs largement répandus dans des professions de relation de service (infirmiers, psychologues), permettrait, selon nous, de sortir les enseignants d'une gestion individuelle des situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés et ainsi permettrait d'accompagner les évolutions du métier. Ces dispositifs se justifient non seulement parce que le métier d'enseignant comporte une dimension relationnelle centrale, mais aussi parce que les enseignants exercent leur profession seuls, pour la partie « en classe » de leur activité professionnelle.
- 64 Des aménagements de l'organisation du travail, en partie du ressort de la hiérarchie directe, constituent un levier d'amélioration intéressant. En effet, c'est le personnel de

direction de chaque lycée qui établit les emplois du temps des classes et a le plus de marge de manœuvre sur les conditions matérielles du travail. Aider les directeurs à mesurer l'impact de leurs décisions en ce qui a trait aux conditions de travail des enseignants est une piste complémentaire aux accompagnements déjà esquissés.

### 4.3 Importance de la place des dispositifs d'écoute dans l'organisation du travail

- 65 Le dispositif d'écoute est un élément important pour aider des enseignants qui relèvent du type de souffrance décrit ici : il s'agit d'enseignants qui ne ressentent pas de besoin de formation particulier et n'auraient donc pas d'eux-mêmes été vers un accompagnement impliquant un collectif perçu comme une mise en danger supérieure à un appel téléphonique. Il n'est pourtant qu'un maillon d'un dispositif plus large, articulé avec des relais adaptés au cas par cas et une réflexion plus globale sur les déterminants de l'activité de travail, dépassant ainsi la prise en charge individuelle et les solutions dépendantes des seuls enseignants concernés.
- 66 Le statut organisationnel de ce dispositif est déterminant ; il a été conçu par l'ergonome avec la préoccupation d'éviter d'être l'objet de « stratégies défensives organisationnelles » des autorités administratives, comme peuvent l'être des dispositifs similaires (Maranda et coll., 2013). L'existence même d'un dispositif d'écoute a participé à l'accompagnement : le fait que le dispositif soit institutionnalisé, financé par l'organisation du travail (le ministère de l'Agriculture), tout en étant tenu par une psychologue indépendante soumise au secret professionnel a probablement contribué à légitimer les ressentis d'impuissance des enseignants et l'expression de leurs souffrances. La ligne d'écoute d'enseignants a ainsi participé, du fait même de sa création, à lever la culpabilité ressentie par certains enseignants, à atténuer leur sentiment que l'organisation du travail niait leur souffrance et ainsi à modifier quelques déterminants de l'activité. Sa position dans l'environnement organisationnel a été cruciale.

## 5. Conclusion

- 67 Cet article expose des données qui portent sur un dispositif d'accompagnement par une prise en charge clinique. Il relate brièvement, du point de vue d'une psychologue en exercice, les trajectoires de neuf enseignants, depuis l'expression d'une demande d'aide et de soutien par l'appel d'une ligne d'écoute à leur destination jusqu'à la sortie d'un dispositif d'accompagnement. Sous l'angle de la pratique de la psychologie clinique, il ouvre des ponts avec la psychologie du travail, l'ergonomie et les autres approches qui participent à mieux comprendre le travail des enseignants, ses spécificités et ses évolutions. En effet, par le caractère non expérimental des données, il est permis de révéler des déterminants de souffrance qui n'apparaissent guère dans les modèles habituellement cités par les recherches dans le domaine (modèle du stress notamment, comme Ponnelle, 2008). Ces modèles sont souvent adaptés à un grand ensemble de métiers (les métiers impliquant des relations humaines) sans décrire précisément les spécificités liées au métier d'enseignant. Nous relevons deux de ces déterminants émergents des données de cet article : celui lié à la responsabilité dans le choix des contenus de savoirs (la responsabilité, la liberté et les injonctions diverses liées au contenu retenu par les enseignants pour telle classe à tel moment peuvent être source de

souffrance, selon les enseignants) et celui du désaccord avec les valeurs exprimées par les élèves. Ces déterminants spécifiques au travail des enseignants nous semblent contribuer à la description du métier d'enseignant par une approche qui ouvre un champ relativement important à l'expression du vécu par les enseignants. Cette expression paraît parfois menacée par la mise en place de dispositifs de repérage des risques psychosociaux :

« On assiste, de plus en plus fréquemment, à un refus opposé à toute parole adressée et contextualisée, au profit d'une passation d'outils généraux de diagnostic, et d'une mise en place d'observatoires du stress » (Giust-Desprairies et Giust-Ollivier, 2010).

- 68 Organiser une place pour la parole des professionnels sur leur travail n'est pas une question simple. La question de l'externalisation de l'écoute n'est pas triviale, de même que celle des liens que l'organisation peut créer entre d'une part l'écoute, d'autre part l'accompagnement individuel et enfin l'aménagement des conditions du travail. Lorsque l'écoute et l'accompagnement ne demeurent pas au niveau individuel mais s'articulent avec une meilleure connaissance du réel du travail, une occasion d'améliorer la santé au travail pour le plus grand nombre se présente. Les « salariés-symptôme », tels que les nommeraient Giust-Desprairies et Giust-Ollivier (2010),

« qui ne peuvent plus affronter la réalité de l'organisation et tentent, par leur trouble, de tirer la sonnette d'alarme »

donnent à voir le « caractère pathogène de la nouvelle gestion des organisations ».

- 69 À propos du travail des enseignants, les « salariés-symptôme » nous alertent notamment sur les enjeux à accorder avec le sens de l'École dans une société en profonde mutation et hétérogénéisation des valeurs éducatives. Ils interpellent également, nous le pensons, les clivages auxquels les professionnels intervenant dans les organisations de travail sont eux-mêmes soumis : clivage entre des intervenants qui peuvent agir sur l'organisation et ceux qui agissent sur l'individu par une approche individuelle. Intervenir sur les entrelacs des difficultés professionnelles et personnelles nécessite un positionnement institutionnel réfléchi, qui tienne compte d'impératifs financiers et juridiques qui s'imposent. Les logiques des organisations reposent, dans nos sociétés occidentales actuelles, sur des rationalités dont la complexité mérite d'être pensée pour s'articuler au mieux avec une rationalité de la santé de l'Homme dans son milieu de vie.

## BIBLIOGRAPHIE

André, B. (2011). S'investir dans son travail, Entre plaisir et souffrance. Dans, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, eds P.A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, N. Lafranchise, pp. 39-59, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Camana, C. (2002a). *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir*. Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles.

Camana, C. (2002b). La souffrance « extrême » de l'enseignant. Dans, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, eds J.P. Pourtois et N. Mosconi, pp. 95-120, Presses Universitaires de France, Paris.

- Carnus, M.F., Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Revue Editions EPS, Paris.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, 146, 17-25.
- DGER, (2010). *Panorama de l'enseignement agricole*, 2010. [www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/chiffres-cles-de-lea/panorama-de-lea.html](http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/chiffres-cles-de-lea/panorama-de-lea.html), consulté le 5 décembre 2012.
- Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Estève, J.M. (1989). Le malaise des enseignants. *Education et Pédagogie*, 1, 33-52.
- Fabre, I., Veyrac, H. (coord.) (2014). *Analyse de pratiques pédagogiques, Situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices*. Educagri Editions, Dijon.
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatric*, 20, 304-313.
- Giust-Desprairies, F., Giust-Ollivier, A.C. (2010). La fabrication du risque psychosocial ou la neutralisation de la conflictualité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10, 29-40.
- Heraud, L. (1989). Une expérience de réadaptation à l'enseignement. *Education et Pédagogie*, 1, 73-76.
- Jaoul, G, Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques*, 162, 26-35.
- Janot-Bergugnat, L., Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Armand Collin, Paris.
- Kovess, V., Fournier, L., Lesage, A., Amiel-Lebigre, F., Caria, A. (2001). Two validation studies of the CIDIS : a simplified version of the CIDI. *Psychiatric Networks*, 4, 10-24.
- Kovess-Masféty, V., Seidel, C., Sévilla, C. (2006). *Difficulté au travail, souffrance au travail, médicalisation*. Séminaire sur le travail enseignant. [http://ep.inrp.fr/EP/formations/continue/seminaire\\_travail\\_enseignant/](http://ep.inrp.fr/EP/formations/continue/seminaire_travail_enseignant/)
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants, Une sociologie pragmatique de travail enseignant*. PUF, Paris.
- Launis, K., Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *PISTES*, 6, 2. <http://pistes.revues.org/3265>
- Maranda, M.F., Viviers, S., Deslauriers, J.S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 225-240.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Mukamurera, J., Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation, Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70.
- Ponnelle, S. (2008). Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 183-213.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck, Bruxelles.

Veyrac, H., Asloum, N. (2009). Les tâches appropriées des professeurs d'enseignement professionnel. Illustration du hiatus entre travail en entreprise et formation. *@ctivités*, 6, 69-86.

## RÉSUMÉS

Après avoir évoqué quelques travaux de la littérature sur la détresse psychologique des enseignants, un dispositif d'écoute, de soutien et d'accompagnement des enseignants est présenté. Neuf parcours d'enseignants ayant fait appel à ce dispositif constituent les données de la recherche. Ces données permettent de rendre compte (i) de la souffrance des enseignants telle qu'ils l'expriment, (ii) des lignes directrices des accompagnements qui ont suivi et (iii) des effets de ces accompagnements. La discussion relève les apports des données pour la recherche sur le travail des enseignants.

After providing a brief overview of publications on teachers' mental stress, we present the implementation of a programme for the guidance and psychological assistance of teachers. This research was based on data collected from the situation of nine teachers who asked for help from this programme. We were then able to: (i) analyze the teachers' distress as expressed, (ii) describe the main outlines of the support provided, and (iii) relate the outcome of that guidance. The discussion stresses the contribution of such data to research on teachers' work.

Después de haber evocado a algunos trabajos de la literatura sobre el malestar psicológico de los profesores, se presenta un dispositivo de escucha, de apoyo y de acompañamiento de los profesores. Nueve casos de profesores que utilizaron este dispositivo constituyen los datos de la investigación. Estos datos permiten rendir cuenta (i) del sufrimiento de los docentes tal y como lo expresan, (ii) de las líneas directrices de los procesos de acompañamiento que siguieron (iii) de los efectos de estos procesos de acompañamiento. La discusión muestra las contribuciones de los datos de la investigación sobre el trabajo de los profesores.

## INDEX

**Palabras claves** : enseñanza, angustia psicológica, acompañamiento

**Mots-clés** : enseignement, détresse psychologique, accompagnement

**Keywords** : education, psychological distress, support

## AUTEURS

### HÉLÈNE VEYRAC

Université de Toulouse - Ecole Nationale de Formation Agronomique, 2, route de Narbonne, BP 22687, 31326 Castanet Tolosan – France, helene.veyrac@educagri.fr

### AGNÈS DUMAS

Psychologue en libéral, psychologue du développement personnel et professionnel – 09270 Mazères – France, agnes.dumas-laurent@orange.fr